

# Desarrollo de la inteligencia social: diseños curriculares, urbanidad y ruralidad

## Development of social intelligence: curriculum designs, urbanity, and rurality

Leisy Magdali Arroyave Taborda<sup>1</sup>  

Juan Camilo Lotero Franco<sup>2</sup> 

Yusty Carolina Restrepo Segura<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> M.Sc. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: [leisy.arroyaveta@amigo.edu.co](mailto:leisy.arroyaveta@amigo.edu.co)

<sup>2</sup> M.Sc. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: [juan.loterofr@amigo.edu.co](mailto:juan.loterofr@amigo.edu.co)

<sup>3</sup> M.Sc. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: [esp.interpsicosociales@amigo.edu.co](mailto:esp.interpsicosociales@amigo.edu.co)

Recibido: 12 de junio de 2020

Aceptado: 17 de julio de 2023

Publicado en línea: 05 de diciembre de 2023

Editor: Matilde Bolaño García 

**Para citar este artículo:** Lotero Franco, J. C., Arroyave Taborda, L. M. y Restrepo Segura, Y. C. (2023).  
Desarrollo de la inteligencia social: diseños curriculares, urbanidad y ruralidad. *Praxis 19 (3)*, xx-xx.



## RESUMEN

La investigación que se muestra en este artículo tuvo como propósito comprender los aportes de los diseños curriculares para el desarrollo de la inteligencia social en dos escenarios educativos (urbano y rural), por medio de un enfoque cualitativo. Para la recolección de la información se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos. Se utilizaron dos técnicas interactivas (colcha de retazos y sociodrama) con los niños de primer a tercer grado de básica primaria. Los participantes de la investigación pertenecen al Centro Educativo Rural San Juan sede San Jorge (San Roque, Antioquia) y al Colegio Bautista de Castilla (Medellín). Los resultados permiten afirmar que, si bien existen modelos estándares en el diseño curricular de ambas zonas, su implementación se diferencia de forma notable. Así mismo, que las habilidades académicas son forjadas explícitamente dentro del currículo real, mientras que las habilidades sociales hacen parte del currículo oculto. Además, que la inteligencia social ha sido un tema implícito en la interacción entre docentes y estudiantes, pero no se han desarrollado contenidos específicos sobre este tema en el currículo formal. En conclusión, sería pertinente pensar en contenidos explícitos para el desarrollo de la inteligencia social, teniendo en cuenta las particularidades de cada contexto.

**Palabras clave:** inteligencia social; aprendizaje social; escuela rural; escuela urbana; educación básica.

## ABSTRACT

The research presented in this article aimed to understand the contributions of curricular designs to the development of social intelligence in two educational settings (urban and rural), using a qualitative approach. Semi-structured interviews were conducted with teachers and administrators for data collection. Two interactive techniques (patchwork quilt and sociodrama) were used with children from first to third grade of elementary school. The participants in the research were from the San Juan Rural Educational Center, San Jorge headquarters (San Roque, Antioquia), and the Castilla Baptist College (Medellín). The results allow us to affirm that, although there are standard models in the curriculum design of both areas, their implementation differs notably. Academic skills are explicitly developed within the actual curriculum, while social skills are part of the hidden curriculum. Furthermore, social intelligence has been an implicit topic in the interaction between teachers and students, but specific contents on this topic have not been developed in the formal curriculum. In conclusion, it would be pertinent to consider explicit content for the development of social intelligence, taking into account the particularities of each context.

**Keywords:** social intelligence; social learning; rural school; urban school, elementary education.



## INTRODUCCIÓN

**“La educación es el gran motor del desarrollo personal. Es a través de la educación como la hija de un campesino puede convertirse en médico, el hijo de un minero puede convertirse en el jefe de la mina, o el hijo de trabajadores agrícolas puede llegar a ser presidente de una gran nación”**

**Nelson Mandela**

En las primeras etapas del desarrollo del ser humano ocurre la maduración de diversos procesos físicos, biológicos, psicoafectivos y socioculturales que influyen de manera directa en las habilidades para reconocer y procesar la información emocional del sujeto para sí mismo y en relación con los otros. Este proceso de maduración aunado al desarrollo del lenguaje favorecerá tanto la construcción de la personalidad como de los símbolos necesarios para la interacción entre los individuos (Papalia, 2017).

Alrededor de los cinco años, la corteza prefrontal inicia en pleno su ciclo de maduración, que favorecerá la capacidad cognitiva para procesar la información de los contextos inmediatos y la habilidad de reflexionar sobre los pensamientos y las emociones, junto con la posibilidad de nombrarlas y regularlas. Estas habilidades dan lugar al reconocimiento de las intenciones y las emociones en las conductas de los demás, y con esto el desarrollo de las atribuciones causales, la configuración del lenguaje y el metalenguaje contextual —tanto verbal como no verbal— e incluso la empatía, llamada también como teoría de la mente y regulada por las funciones ejecutivas (Calle, 2014; León-Rodríguez y Cárdenas, 2016). De esta manera, los espacios que permiten la socialización y la inmersión en la cultura favorecen el desarrollo de las funciones cognitivas básicas y superiores, que son la base de la formación de individuos capaces de interactuar en sociedad (Kurtines y Gewirtz, 1984; Damon y Hart, 1991).

Respecto a la interacción entre los seres humanos, la perspectiva psicosocial ha abordado el tema a partir del concepto de las *representaciones sociales* de Moscovici (1979), y aunque poco se han articulado con la explicación desde las bases neurobiológicas, las neurociencias sociales han

estado introduciendo la relación entre el sentir-pensar y entre cognición-emoción (Bassett y Gazzaniga, 2011). Basado en lo anterior, Bar-On et al. (2003) proponen, a partir de los postulados de Salovey y Mayer (1990), el concepto de inteligencia emocional, definida como la capacidad para hacerles seguimiento a los sentimientos propios, diferenciarlos y utilizarlos para actuar y pensar. Sin embargo, considerar un individuo aislado de su grupo social, lo pondría en cierta desventaja competitiva, dado que el cerebro humano está diseñado para conectar —en un nivel muy fundamental— con las experiencias de otros (Bassett y Gazzaniga, 2011). Esta afirmación permite considerar lo propuesto por Zautra et al. (2014), cuando afirman que la inteligencia emocional debe entenderse en dos vías de composición: la primera concuerda con la definición de inteligencia emocional, la cual se focaliza en la perspectiva del “yo” y “mis emociones”; la segunda es llamada inteligencia social, en la que reside la perspectiva del “nosotros” y “nuestras emociones”.

Esta línea de argumentos ya la había mencionado Daniel Goleman (2006) en su libro *Inteligencia social*, la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas, en el que sopesa el concepto de inteligencia social desde una perspectiva neurobiológica y menciona la teoría de “neuronas espejo” de Rizzolatti, el funcionamiento de la amígdala cerebral, y el contagio emocional por la vía inferior, automática y superior, controlada. A esta categoría entonces se le suma una visión psicosocial, en tanto estas relaciones sociales no solo irán esculpiendo la forma, el tamaño y el número de neuronas de cada sujeto, sino que irán influyendo en su carácter e incluso en su salud, lo cual le exige, en última instancia, conocer la forma como funcionan las relaciones sociales y al mismo tiempo comportarse adecuadamente en ellas.

Sintetizando lo expuesto hasta ahora, el desarrollo de las estructuras cerebrales ha sido catalogado por diversos autores como un posibilitador del desarrollo individual y social desde edades muy tempranas. Este proceso puede potenciarse en escenarios de contacto constante a nivel social, como la interacción y la formación familiar, en

primera instancia, que posibilita el paso a la denominada socialización secundaria y que puede darse en un escenario como la escuela (Berger et al., 1967).

Así las cosas, este documento intenta develar cómo los ambientes educativos contribuyen a la formación de la inteligencia social e impactan al mediar entre el mundo de las intenciones y el de las actividades concretas para el desarrollo de las habilidades sociales. Para lograrlo, existe un mecanismo posibilitador de modelos estructurados que llevan la realidad del entorno a las aulas de clase, tal como lo sugiere Ratto (2015), al citar a Pérez Gómez (1992), al hablar del currículo. La autora define esta categoría como el conjunto de ideologías pedagógicas, epistemológicas, antropológicas y psicosociales que componen un plan de estudios dentro de la educación escolar. Además, menciona que el currículo es el medio sobre el cual se construye —a partir de planificación y estructuración— la intencionalidad que tiene una sociedad respecto al perfil de salida de sus estudiantes.

Ratto (2015) afirma también que actualmente el desarrollo curricular propende por darle el lugar al docente como un mediador del aprendizaje y un facilitador de las interacciones que se tejen entre los estudiantes. Si bien es a través de la participación de los niños y las niñas en la vida escolar donde se adquieren diversos contenidos a nivel teórico —que permiten su afianzamiento en la vida real—, es preciso mencionar que también se ha pensado el currículo como un dispositivo pedagógico para la construcción de un gran abanico de actitudes, conductas y prácticas sociales en función de construir la identidad de los estudiantes como individuos y como actores sociales. Así las cosas, el currículo ha sido dividido para su estudio en tres diferentes categorías: el currículo formal, que planifica los programas académicos, diseñados en un macrosistema según demandas universales sobre la educación; el currículo real, que es una adaptación particularizada del currículo formal en la cual la formación e interpretación del docente

toman protagonismo en cada aula de clase; y el currículo oculto, pues existen situaciones implícitas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, aunque no se focalice formalmente su transmisión en el currículo formal o real, hacen parte del aprendizaje adquirido basado en las interacciones que se tejen entre los diversos actores en los escenarios educativos (Ratto, 2015; Devís et al., 2005; Barriga, 1993).

Se entiende entonces que a nivel nacional existen disposiciones curriculares formales bajo las que cada docente, centrándose en la realidad escolar, realiza ajustes y despliega los contenidos reales que apuntan al cubrimiento de las necesidades y las características de los grupos de estudiantes con los que interactúa. Finalmente, mediante el currículo, según las tensiones que se dan entre docentes-estudiantes de manera particular, se favorecerá o no el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se abre el paso a pensar cómo el currículo puede mediar en el desarrollo de habilidades sociales en el contexto colombiano, donde existen territorios que han sufrido el flagelo del conflicto armado y se someten a un proceso de adaptación al posconflicto, que es una situación que terminaría limitando el desarrollo de contenidos formales y reales e incluso entorpeciendo el proceso oculto del currículo. Parafraseando a Zapata et al. (2017), los entornos con factores de riesgo social tienen el potencial de influir negativamente en el desarrollo de la cognición social y los procesos ejecutivos en niños y adolescentes. Esta afirmación se alinea con lo que plantean De los Reyes-Aragon et al. (2016), quienes concluyen que las diferencias en el ambiente estimulan diferencialmente algunas dimensiones del desarrollo, y que, en zonas de vulnerabilidad, las habilidades cognitivas parecen estar en desventaja frente al desarrollo de las competencias sociales.

Es por esto que, para ofrecer una visión más amplia de la educación colombiana, esta investigación considera la educación en sectores urbanos y rurales. Se debe entender entonces que una de las concepciones geográficas de estos escenarios radica

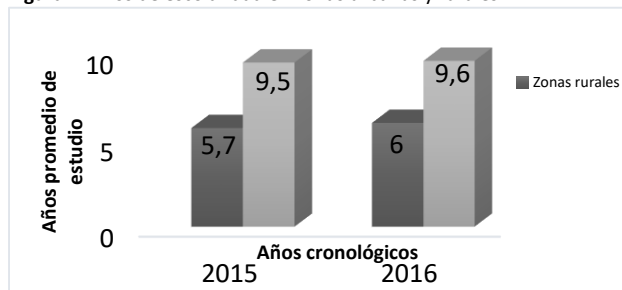


en la perspectiva del uso de criterios cuantitativos, cualitativos y perceptuales, tal como lo recoge el estudio realizado por Peña et al. (2002), quienes explican, basados en el Consejo Nacional de Población (CONAPO), que:

Lo rural se identifica con una población distribuida en pequeños asentamientos dispersos, con una baja relación entre el número de habitantes y la superficie que ocupan, así como predominio de actividades primarias, niveles bajos de bienestar y de condiciones de vida (principalmente en países de menor desarrollo). Lo urbano se relaciona con el concepto de ciudad, o sea, un espacio geográfico creado y transformado por el hombre con una alta concentración de población socialmente heterogénea, con radicación permanente y construcciones continuas y contiguas, donde se generan funciones de producción, transformación, distribución, consumo, gobierno y residencia, existiendo servicios, infraestructura y equipamiento destinado a satisfacer las necesidades sociales y a elevar las condiciones de vida de la población (p. 21).

En esta perspectiva, se puede considerar entonces que en Colombia el medio rural son las regiones, municipios y veredas donde predominan la agricultura, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y una pequeña o mediana industria, comercio y turismo (Pérez y Farah, 2012). Respecto a las diferencias que se encuentran entre zonas rurales y urbanas en términos de educación, se sabe que los años promedio de escolaridad que finalizan los estudiantes varían drásticamente en función de cada zona. La figura 1 representa esta divergencia:

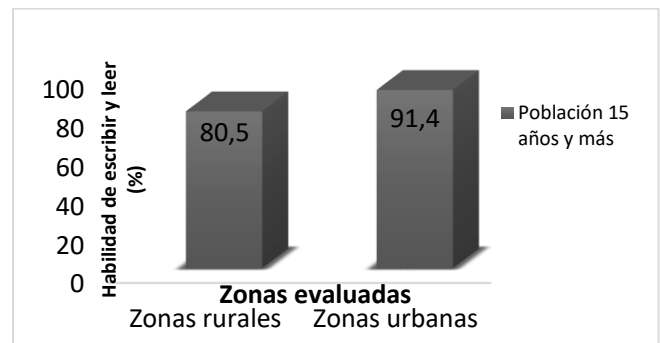
Figura 1. Años de escolaridad en zonas urbanas y rurales.



Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, en cuanto a la calidad educativa, aproximadamente el 50 % de los establecimientos educativos ubicados en zonas rurales presentan desempeños inferiores, frente al 20 % de los establecimientos urbanos (MinEducación, 2017). Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE), en 2018 la brecha en uno de los procesos fundamentales de alfabetización, como la lectura y la escritura, entre adultos mayores de 15 años, en zonas urbanas y rurales, fue de aproximadamente el 11 %, lo que situó a las zonas rurales por debajo de este índice de comparación. La figura 2 se basa en lo expuesto por el DANE, donde se evidencian los niveles alcanzados en estas habilidades para ambas zonas:

Figura 1. Porcentaje de lectura y escritura en zonas urbanas y rurales.



Fuente: elaboración propia.

A la par de estas estadísticas surge el interés de indagar sobre el desarrollo de la inteligencia social a través de los enfoques de diseño curricular. El objetivo es develar si en sus estructuras se hace explícito el propósito de fortalecer las habilidades relacionadas con la interacción social, promover relaciones saludables y enseñar estrategias y métodos pacíficos para abordar diversos problemas en contextos específicos. Esto implica evaluar el sistema educativo actual que parece priorizar una formación estandarizada para el rendimiento de estudiantes y docentes en materias básicas como matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, ciencias sociales e inglés, por encima de los procesos educativos relacionados con el desarrollo socioafectivo.

Toda la información expuesta hasta este momento provocó la pregunta orientadora: ¿cuáles son los aportes de los diseños curriculares para el desarrollo de la inteligencia social en dos escenarios educativos (rural y urbano)? Para ello, se establecieron tres categorías de análisis que dieron lugar a la clasificación de los resultados y a su posterior discusión. La primera fue nombrada como la importancia de la inteligencia social en los escenarios educativos, con la que se analiza cómo las escuelas son un espacio favorable para la formación en competencias sociales; la segunda categoría que es la inclusión de la inteligencia social en los diseños curriculares, de modo que puedan brindarse contenidos explícitos sobre este tema; y finalmente la tercera categoría que es las diferencias entre los sectores educativos rurales y urbanos que repercuten notablemente en el desarrollo de la inteligencia social y la necesidad de seguir pensando en modelos de equidad.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, basado en un paradigma histórico hermenéutico, en el cual las verbalizaciones de niños, niñas, docentes y directivos cobraron protagonismo. El desarrollo de las actividades se enmarcó metodológicamente en la línea planteada por Galeano-Marín (2004), quien propone priorizar los relatos de quienes participan y así captar las formas de interpretar la realidad que los circunda. La técnica nombrada anteriormente reconoce la importancia de acercarse a la realidad social que viven los sujetos de estudio y, desde sus perspectivas, lo que realmente desearon expresar frente a las preguntas de investigación. Así mismo, esta técnica evita que el bagaje teórico impida ver, oír y sentir lo que fue narrado por los participantes (Suárez-Relinque et al. 2013).

### Participantes

La metodología fue llevada a cabo en dos escenarios diferentes con particularidades específicas y

caracterizados en la perspectiva teórico-espacial expuesta en la introducción sobre lo urbano y lo rural: el Colegio Bautista de Castilla, ubicado en la ciudad de Medellín, institución en el sector urbano, y el Centro Educativo Rural San Juan Sede San Jorge, una escuela rural multigrado, ubicada en la vereda El Píramo del municipio de San Roque - Antioquia. En ambos establecimientos educativos se seleccionó un total de seis estudiantes entre niños y niñas, un directivo docente y un docente. El criterio de inclusión para los niños y niñas participantes en el estudio fue estar cursando el grado primero, segundo o tercero de básica primaria. Esta premisa implicó que la edad de los infantes oscilara entre los seis y los nueve años, edad en la que teóricamente inicia el reconocimiento de sus propias emociones y la participación de estas en las interacciones sociales. Se utilizó un muestreo no probabilístico estructural, en tanto los niños y niñas participantes debían estar en estos niveles escolares específicos. La cantidad de participantes correspondió a la cantidad máxima con la que contaba la escuela rural en estos grados y, con fines de comparación, se convocó la misma cantidad en el colegio urbano. El criterio de inclusión para los docentes participantes de las entrevistas fue la presencia, permanente o parcial, en la escolarización de la muestra infantil mencionada con anterioridad. Esto con el fin de que los seleccionados pudieran dar a conocer las estrategias que implementan con los estudiantes para desarrollar en ellos, explícita o implícitamente, la inteligencia social, y cómo estos contenidos se ven reflejados en la realidad escolar a través de la práctica del maestro. Finalmente, la participación de un directivo docente se solicitó en aras de entender la conexión entre los diseños curriculares formales presentados por cada institución y la ejecución que se lleva a cabo en el currículo real.

### Instrumentos

Las estrategias implementadas surgieron del modelo de estudio de caso comparativo y a través del análisis del discurso en los dos escenarios. Este procedimiento, según Galeano-Marín (2004), favorece una mayor comprensión de las

singularidades y permite develar las vivencias que los participantes tienen con respecto a los conceptos teóricos, aunque no permite generar teorías nuevas.

La información se obtuvo a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos docentes, la cual fue dividida en tres categorías halladas en el rastreo bibliográfico: importancia de la inteligencia social en los escenarios educativos; la inteligencia social en los diseños curriculares; y, por último, diferencias entre los sectores educativos rurales y urbanos: repercusiones en el desarrollo de la inteligencia social. Cada una de estas categorías contaba con cinco preguntas iniciales sobre el conocimiento de ellas y su aplicación en su institución educativa. A partir de estas, se dio lugar a una o dos preguntas más, según la información que surgía en medio de la conversación. Las entrevistas se realizaron con una duración de 90 a 120 minutos en promedio por persona, y finalizó con un total de cuatro entrevistas.

Respecto a las técnicas usadas con los niños y las niñas de cada institución, se hizo uso de dos técnicas interactivas basadas en Chacón et al. (2002): la colcha de retazos y el sociodrama. La primera técnica permite comprender las formas como los niños y las niñas representan lo que sucede en su entorno. Esto, a su vez, favorece poner de manifiesto sus emociones y percepciones frente a situaciones de interacción social. Cada uno realiza un dibujo con un tema general, luego lo ubican sobre una superficie para poder visualizar el trabajo que hicieron los demás y se hace un análisis mediante preguntas guía. La técnica se realizó con tres preguntas guía y propició 18 respuestas en cada una de las instituciones, para un total de 36.

Por su parte, el sociodrama posibilita generar información respecto a cada uno de los participantes y su relación con su realidad y las alternativas para solucionar los problemas que surgen en estas interacciones. Inicialmente, se realiza una lluvia de ideas con cuatro preguntas. Luego, se procede a dar el guion del sociodrama y la ejecución de este. Finalmente, se realizan dos

preguntas con el objetivo de socializar lo visto y vivido en el ejercicio de la técnica.

Las preguntas realizadas a los niños fueron en torno a sus nociones de cooperación, convivencia y paz y cómo se vivían no solo en los ejercicios realizados, sino cotidianamente tanto dentro del aula de clase como en los demás espacios de sus escuelas. Incluso, se abordaron estas mismas temáticas respecto a su contexto inmediato fuera de las instituciones.

### **Procedimiento**

La investigación tuvo lugar en el desarrollo de los instrumentos ya mencionados, con la siguiente cronología:

La revisión documental se dio en el segundo semestre del 2018, cuando también se generaron las categorías de análisis, y la creación de los instrumentos de recolección de información se dio a finales del primer semestre del 2019. En el segundo semestre del mismo año se logró el contacto con las instituciones y la posterior realización del trabajo de campo. Así, bajo la aceptación voluntaria de los participantes, se aclararon dudas y se firmaron los consentimientos informados por parte de todos ellos, de manera que se pudieran aplicar las dos técnicas interactivas y de la entrevista semiestructurada. El primer encuentro se llevó a cabo en el Centro Rural San Juan sede San Jorge, con los niños y niñas, durante una jornada escolar completa. Al día siguiente se entrevistaron a los docentes y directivos. Dos semanas después se realizó el mismo procedimiento con el Colegio Bautista de Castilla. Con esta información se procedió al análisis y sistematización de hallazgos, resultados y conclusiones, que tuvieron lugar durante el primer semestre del 2020.

### **Análisis de datos**

El análisis de datos cualitativos se realizó siguiendo un análisis de contenido. Las transcripciones de las entrevistas y las verbalizaciones del sociodrama se revisaron para asignar códigos a segmentos relevantes de texto utilizando el software AtlasTi. Se identificaron tres categorías emergentes y se



desarrollaron códigos temáticos. Luego, se llevó a cabo un análisis axial para establecer relaciones entre estas categorías y desarrollar cada una de las temáticas de forma más amplia. Se realizó una triangulación de datos mediante la revisión constante de las transcripciones. Finalmente, se utilizaron ejemplos de citas de las entrevistas para respaldar y ejemplificar los temas identificados. Los participantes se identificaron mediante seudónimos para garantizar la confidencialidad.

## HALLAZGOS Y RESULTADOS

Los resultados se expondrán según las categorías emergentes encontradas en la revisión documental y en el trabajo de campo:

### Importancia de la inteligencia social en los escenarios educativos

Para iniciar con el desarrollo de esta categoría, se pondrán de manifiesto las apreciaciones que tienen directivos docentes sobre el concepto de inteligencia social:

Podría entenderse la inteligencia social como la capacidad que tiene el ser humano para vivir en sociedad, adaptarse a las situaciones que se presentan en sociedad. La importancia es total, siempre tenemos que estar con otras personas. Tenemos que aprender a vivir y respetar. La importancia que le damos nosotros a formar el niño para vivir en sociedad es mucha. Este espacio de compartir social, que es la escuela, debemos garantizar que se de en muy buenas condiciones. (Coordinador, C.E.R. San Juan, sede San Jorge)

En palabras del coordinador del Colegio Bautista de Castilla, podría entenderse que:

La inteligencia social, desde mi experiencia, podría decir que se va dando en la medida que: número uno, las personas puedan decir lo que piensan, con respeto. Número dos, tener carácter para decir sí o no ante las circunstancias que se presentan. Número tres, entender las diferencias del otro y así convivir con él y que

estas diferencias no me separen del otro. (...) Si no generamos inteligencia social, o nos matamos unos a otros.

Los docentes, por su parte, logran entender este concepto como posibilitador y formador de buenos ciudadanos desde la escuela:

La inteligencia emocional, la inteligencia es la capacidad que tienes para resolver un problema en la cultura. Inteligencia social hace alusión a eso, la capacidad que tenemos para relacionarnos. (Docente, Colegio Bautista de Castilla)

La inteligencia social es la capacidad que tiene el ser humano, en este caso el estudiante, para interactuar en la misma sociedad, participar en diferentes grupos, respetar las normas que se establecen en la sociedad. (Docente, C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

La importancia de la inteligencia social se manifiesta claramente en las declaraciones del cuerpo docente y directivo de ambas instituciones educativas. Ellos reconocen la necesidad de promover la educación orientada hacia el desarrollo de la inteligencia social. Esto implica la formación de ciudadanos competentes que puedan convivir de manera pacífica y constructiva, resolviendo los conflictos cotidianos de manera no agresiva. Para lograr estos objetivos es esencial proporcionar un entorno de culturización e inmersión en los valores morales. Este entorno debe fomentar la importancia de cuidar las interacciones con los demás y promover la búsqueda de soluciones pacíficas a los dilemas cotidianos. La escuela desempeña un papel fundamental en este proceso al educar y formar a los estudiantes en aspectos que les permitan llevar una vida armoniosa. Esta perspectiva resalta la relevancia de la inteligencia social en la educación y subraya el compromiso de estas instituciones educativas en la formación de ciudadanos conscientes y capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

Al preguntarles a los coordinadores sobre las estrategias implementadas en sus instituciones



educativas para favorecer las interacciones interpersonales sanas, ellos dicen:

Lo principal que hemos hecho es la actualización del manual de convivencia, para implementar la ley 1620 del 2013, con un comité operativo y de convivencia que proponga estrategias para mejorar la convivencia y prevención de faltas tipo 1, 2 y, sobretodo, tipo 3. Entre todas las sedes tienen la misma información, deberes, derechos, comunidad educativa en general. Así, con comité de convivencia, en cada sede que se presenten estos problemas, estos comités permiten solucionarlos. (Coordinador, C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

En términos generales contamos con la ley 1620, que es una ley general que nos ha servido como guía o derrotero. Cada caso específico tiene su situación que debe ser mirada. El manual pone las sanciones tipo 1, tipo 2, tipo 3, y si un estudiante tiene una conducta tipo 3, toca sacarlo de la institución. Sacarlo es tirarlo a la droga. Al daño que haga la sociedad. Es una ley general, pero no específica (...) Hay días en que los pelados llegan contentos, pero hay otros días en que llegan con problemas difíciles. Ven a los papás borrachos, drogados. Un niño se puso a llorar porque la mamá tenía que pagar los servicios de la casa y, si se los cortan, va a tener un problema con el papá. Si no se genera empatía entre docentes y estudiantes, se generarían problemas muy graves. Y a veces la relación docente-alumno podría ayudarles. Entonces, sí, es muy importante contextualizar estos lineamientos y normas generales. (Coordinador, Colegio Bautista de Castilla).

Si bien el sistema educativo nacional se enfoca principalmente en la formación en disciplinas académicas tradicionales como matemáticas, lenguaje, tecnología y teorías, es fundamental reconocer que la formación en habilidades blandas desempeña un papel igualmente crucial. Estas habilidades incluyen el desarrollo emocional, las humanidades, los valores, el liderazgo, el trabajo en equipo y la motivación, entre otros aspectos. Este estudio revela que los niños comprenden la importancia de cultivar estas habilidades y reconocen su relevancia tanto a corto como a largo

plazo. Además de adquirir conocimientos académicos, la formación en habilidades blandas contribuye significativamente al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y al desarrollo integral de individuos emocionalmente saludables.

Cuando seamos grandes, va a ser más importante que tengamos buenos amigos, que tener mucha plata. (Niño, 8 años, Colegio Bautista Castilla).

Es importante preocuparnos por otros, porque es la mejor forma de demostrar amor. Si hay un incendio, yo voy a rescatar a esa persona que amo. (Niño 8 años, C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

### **Inclusión de la inteligencia social en los diseños curriculares**

El currículo, en las tres dimensiones de comprensión mencionadas anteriormente, actúa como un puente entre el mundo de las intenciones educativas y la realidad de las actividades cotidianas en el entorno escolar. Esto abarca la manera como los docentes transmiten las normas en el aula, cómo establecen vínculos con los estudiantes y cómo esto influye en la presentación de los contenidos educativos. También se extiende a la forma como se evalúa el progreso y el aprendizaje de los estudiantes. El coordinador del Colegio Bautista de Castilla refiere, frente a esto:

La formación en inteligencia social empieza con la relación entre docente y estudiante. Tuvimos una experiencia fatal con la persona que enseñaba matemáticas antes. Me tomé el tiempo de escribir cuáles son las fortalezas de cada uno, en sus cuadernos de notas. Las emociones son importantes, y mencionarlas permite una trascendencia en la relación del uno con el otro. El otro no es un 5 o 4, ninguno es más que otro, sino que tenemos habilidades diferentes. En el momento en el que se promueve el trabajo cooperativo, no de copiar, pero sí ayudar, podremos entender que equivocarse está bien y que, en esa medida, podremos generar un mundo de colaboración.

Sin embargo, al preguntar sobre cómo se introduce el contenido formativo sobre la inteligencia social de



forma explícita, la docente del Colegio Bautista responde:

La estrategia que tenemos actualmente para el desarrollo de habilidades sociales es la transversalización. De esta manera, se une ética y valores, cátedra de la paz con la matemática o sociales. La idea es que la matemática no solo sea sumar, restar... se necesita que haya formación del ser (...) En las matemáticas, ellos estaban traumatizados con las divisiones de tres cifras, pero yo empecé a decirles que la división no es sinónimo de separación, sino de igualdad y equidad. Ahí empezamos a trabajar con eso, con menos resistencia. También les dije: las operaciones combinadas nos sirven para saber que las diferencias se deben combinar, estas operaciones nos deben dar el mismo resultado. Con esto, ellos entendieron que, entre nosotros, debe suceder lo mismo y dar como resultado la paz y la buena convivencia.

Respecto a las estrategias implementadas en el escenario rural para la formación en inteligencia social, el docente responde:

Hay muchas actividades donde los niños interactúan realizando sociodramas, donde los mandan a hacer investigaciones con la misma comunidad, con los padres de familia. También se hace semanalmente, dos o tres veces, la hora de la lectura, donde ellos tienen la oportunidad de expresar y que vayan botando esa inseguridad para hablar ante el público... (Docente C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

Es decir, se puede visualizar la aplicación de tareas específicas en las que, implícitamente, se pretende fortalecer el área socioemocional al guiar a los estudiantes en el conocimiento de su entorno familiar y de la comprensión de las lógicas que implican las interacciones con sus pares. Con las lecturas se fortalecen —de forma explícita— los saberes en el lenguaje y la comunicación. Sin embargo, de manera subyacente a esta actividad se fomentan tanto las habilidades esenciales para las

relaciones interpersonales como la construcción de la autoconfianza. Esto puede sustentarse con la experiencia que menciona el coordinador del Centro Educativo Rural San Juan, sede San Jorge:

Yo creo que los docentes trabajan mucho en las exposiciones, talleres en los que los estudiantes deben dar conclusiones a todo el grupo. Talleres donde el estudiante tiene que hacer consulta con los padres de familia y socializar con los compañeros. Lecturas de cuentos en voz alta. Se trabajan dramatizaciones, obras de teatro, estudios de caso. Esas cositas ayudan mucho a que los niños fortalezcan las habilidades sociales.

Así, tanto explícita como implícitamente, la escuela se convierte en un contexto de socialización. Las adaptaciones de la ley de convivencia escolar y las estrategias implementadas en las aulas de clase responden al cumplimiento de los currículos formal y real. Las intencionalidades subyacentes dan cuenta de la presencia del currículo oculto. Así, el currículo —en sus tres instancias— abona, en diferentes medidas, a la convivencia en los ambientes más cercanos a los niños y las niñas. La siguiente verbalización evidencia cómo experimentan los niños y niñas su formación en estas habilidades, después de preguntar si estudiar les permitirá vivir en paz:

No. Porque el estudio es para entender, no para resolver un problema con otro. El estudio le ayudará a uno a la mente (...) Yo voy a aprender a resolver un problema matemático, no un problema duro con alguien. (Niño, 8 años, C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

A lo que inmediatamente, otra niña responde:

Sí, porque uno también comparte con los amigos. El profe enseña a cuidarnos todos, a cuidar la naturaleza, a que compartamos nuestro trabajo con los compañeros. (Niña, 9 años, C.E.R. San Juan, sede San Jorge).



Vivir en paz en las aulas es mucho mejor cuando la profesora, aparte de enseñarnos a hacer muchas cosas, como dividir por dos cifras, también nos trata con ternura y nos resuelve todas las dudas que tengamos. (Niña, 8 años, Colegio Bautista de Castilla).

Con esto se da lugar a pensar en el currículo, de forma general, como el medio en el que surgen experiencias profundamente significativas en la consolidación del sujeto consigo mismo, a nivel cognitivo, y con su entorno, a través de la comprensión de su dimensión socioemocional.

### **Diferencias entre los sectores educativos rurales y urbanos: repercusiones en el desarrollo de la inteligencia social**

Como se destacó previamente, las dos escuelas involucradas en la investigación que se presenta en este artículo se sitúan en entornos que difieren significativamente en términos ambientales, geográficos, socioculturales, económicos e históricos. Cada uno de estos contextos se ha moldeado de manera específica de acuerdo con la interacción de estos elementos particulares. En esta sección se examinará cómo estas particularidades territoriales influyen en el desarrollo de la inteligencia social en estos escenarios. En ambas instituciones, tanto docentes como directivos docentes intentan poner sobre la mesa algunas diferencias entre los modelos educativos de ambas zonas, y aunque el patrón general de sus respuestas esté dado a no mostrar diferencias entre las realidades del territorio donde se encuentran, a lo largo de su discurso se pueden evidenciar algunas de ellas:

Me parece que la educación de las zonas rurales es muy buena. Brinda la oportunidad de los niños del campo al estudio. El modelo de escuela nueva les facilita poder educarse. La educación es personalizada, y se hace al ritmo de cada estudiante. Es flexible, debido a que el estudiante, dado que (sic) puede hacer dos años en uno, desde que se lo proponga. (Docente C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

En comparación, no podemos decir que una es mejor o peor que otra. Tienen sus fortalezas y debilidades. Por ejemplo, en las zonas rurales, a nivel económico hay muchas limitaciones: los niños llegan en burrito, existen muchas brechas sin pavimentar, haciendo que el acceso que hay a las escuelas se convierta en una gran diferencia. En lo rural existen las estrategias multigrado, que se implementan con el trabajo por proyectos de aula, con las guías. Ese trabajo puede ser bueno porque facilita la autonomía del estudiante. Puede que, si no se hace la inversión necesaria, se pueda caer. (Docente Colegio Bautista de Castilla).

Sin embargo, más adelante se afirma que sí existen algunas diferencias en el modelo de trabajo de los docentes y la disponibilidad financiera en los diferentes escenarios:

Respecto al modelo de la zona urbana, es muy importante. Los niños tienen su estilo de trabajo, que es el modelo tradicional. El mismo estudiante recibe ayuda directa de cada docente, que labora (sic) en la institución. El modelo es diferente. Los docentes trabajan por horas, de 8 a 9 un área, todos van a estar enfocados en lo mismo. (Docente C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

La urbana también tiene sus falencias. Muchos procesos no tienen continuidad. Es necesario establecer políticas buenas. Por ejemplo, no hablar de igualdad, sino de equidad. Y aunque estamos en la ciudad, tampoco hay con qué hacer real (sic) muchos de estos proyectos. Si no hay recurso económico, estas ideas no van a surgir. No se pueden llevar a flote. (Docente Colegio Bautista de Castilla).

En las rurales puede haber más empatía entre los estudiantes; por lo general viven las mismas circunstancias, padres campesinos. Son más homogéneos. En la escuela son todos los de la vereda. Se encuentran con los amiguitos con los que juegan normalmente. En esos entornos se puede generar más empatía. (Docente C.E.R. San Juan, sede San Jorge).



Por su parte, los coordinadores fueron más explícitos a la hora de mencionar algunas diferencias entre ambas zonas:

Los niños de nuestros campos crecen siendo muy introvertidos. Les da pena salir a hacer presentaciones. Yo hice mi primaria en una escuela rural y cuando pasé a bachillerato en el pueblo, esto me dio dificultad, incluso trabajando. (Coordinador C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

Aquí, a pesar de que el Colegio está ubicado en Castilla y muchos padres no los dejan salir. Todos son muy diferentes y están siendo muy vulnerables por el contexto. Estamos ubicados en una comuna difícil y la oferta que hay para ellos, radica en vender o consumir droga y esto va llevando a otras situaciones en las que la delincuencia es el actor principal. (Coordinador Colegio Bautista de Castilla).

Las verbalizaciones de directivos docentes y docentes muestran que, aunque las dificultades en los procesos educativos no radican en un mismo trasfondo, en ambos escenarios se presentan particularidades inherentes a su territorio. Dichas particularidades se evidencian en la forma en que conciben el vivir en paz, noción última de la inteligencia social. Uno de los niños del Centro Educativo Rural dice:

Para vivir en paz debemos cuidar la naturaleza. No podemos tirarle (sic) piedras a los palos de mango en las mañanas porque los apestamos. (Niño 7 años, C.E.R. San Juan, sede San Jorge).

Por otro lado, para una de las niñas del colegio urbano, la construcción de paz está más ligada a asuntos que pudieran estar en el macrosistema:

Para vivir en paz, el gobierno debe dejar de ser corrupto. Porque nos roba todo con lo que podemos vivir tranquilos. (Niña 8 años, Colegio Bautista de Castilla)

Con lo expuesto anteriormente en las categorías emergentes utilizadas para la formulación de preguntas, se da pie a la discusión sobre el desarrollo de la inteligencia social en las adaptaciones curriculares que se hacen en cada contexto evaluado.

## DISCUSIÓN

Después de presentar los hallazgos, este apartado devela la comprensión de los aportes de los diseños curriculares respecto a la implementación de estrategias pedagógicas que permiten el desarrollo de la inteligencia social en los dos escenarios de estudio. La primera categoría parte de la premisa de que la Escuela debe pensarse como ente de socialización secundaria de los educandos. En consecuencia, este espacio formativo, de manera ideal, impulsa a ajustarse a las normas, integrarse y resolver conflictos que se encuentren a su alrededor (Restrepo-Segura et al., 2018). Y como se planteaba en los hallazgos, si las relaciones interpersonales en estos ambientes se dan de forma óptima, los sujetos lograrán comunicarse asertivamente, escuchar de forma activa, interpretar situaciones sociales, manejar adecuadamente la comunicación no verbal y, sobre todo, desarrollar aptitudes de cooperación (Martínez-Pineiro, 2014). De Morales y Küller (2016) refuerzan esta idea diciendo que:

Es necesario partir de la negación de que el objetivo de la escuela es la transmisión de conocimiento que solo sirve a la escuela y que solo tiene sentido dentro de su sistema de evaluación (pruebas y exámenes) y progresión (que pasa el año). Si consideramos la preparación del alumno para la vida como un objetivo escolar, incluida la preparación para el trabajo, el papel de la educación escolar se convierte en el desarrollo, las relaciones interpersonales, la vida en sociedad y el trabajo productivo. Lo que se busca son resultados para la vida del estudiante, para su desempeño en el trabajo, su desempeño político, su relación



consigo mismo, su amorosa convivencia con los demás. (p. 40).

Frente a esto, Goleman (2006) explica en su obra sobre la inteligencia social que los primeros años de vida de un individuo son fundamentales para determinar los niveles en que logrará desenvolverse en las relaciones interpersonales que sostenga. Es decir, la inteligencia social no solo es genéticamente heredada —desde una perspectiva biológica—, sino que también es susceptible de ser modificada en las primeras etapas de desarrollo, lo que indica que esta pudiera llegar a fortalecerse con las herramientas apropiadas.

Contrastando esto con lo expuesto en los hallazgos de la primera categoría, es ineludible considerar que existe una necesidad de promover vínculos fuertes que acarreen consigo la percepción de los sujetos sobre la pertenencia a un lugar —quizá en un sentido intangible, pero vital en otro—, de forma que se logren regular los impactos negativos que surjan de los estresores cotidianos, idea que también se ve sustentada por Barraca y Fernández (2006). Este proceso debe ser desarrollado especialmente en la escuela. Por eso, es necesario traer a colación parte de lo que Maré (2011) afirma respecto a la importancia de la inteligencia social en los escenarios educativos, pues sus afirmaciones llevan a pensar que si bien los altos cocientes cognitivos permiten obtener altos rendimientos en las calificaciones de los estudiantes de una escuela e incluso sirven como un predictor en la inserción de graduados en el mundo laboral (con un 9 %), la inteligencia social tendría un mayor impacto en el éxito que tengan dichos individuos en los escenarios profesionales con predictores entre el 36 % y el 40 %. Así, y basados en las verbalizaciones de los directivos docentes, la importancia que tiene incluir la inteligencia social en los escenarios educativos radica en posibilitar a los estudiantes ser personas más ajustadas en sus emociones, más optimistas y extrovertidas, menos dogmáticas y con una concepción más democrática en sus relaciones interpersonales. Estas afirmaciones son soportadas por Barraca y Fernández (2006).

Para lograr que la inteligencia social llegue a la escuela como un contenido explícito, debe hacerse uso del diseño curricular como herramienta pedagógica que permita organizar y hacer efectivo este proceso dentro de lo educativo. Esta premisa da paso a la segunda categoría. Asumiendo la estructura de un currículo contextualizado, que no solo se preocupe por la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que integre en sus prácticas educativas herramientas interpretativas que favorezcan el concepto de la escuela como institución social, se logrará gestar preguntas que concreten la legitimización de algunos contenidos. Así mismo, se debe resaltar el papel de autoridad que cumple el maestro, la forma como se producen los conocimientos y el verdadero enfoque que se le da a la noción de competencia.

Estas características, consideradas en las implementaciones hechas por los docentes de los escenarios analizados, lograrían conjuntamente integrar la teoría y la práctica, favoreciendo que los estudiantes desarrollen capacidades como la empatía, el trabajo en equipo y el aprender a escuchar a otros. Estas habilidades terminan contribuyendo al crecimiento socioemocional, que es el reto actual en las dinámicas educativas que expresan ambas instituciones (Barriga, 1993; Sacristán, 2010; Ratto, 2015).

Es necesario también dimensionar el sentido hacia el que cada instancia del currículo dirige las estrategias pedagógicas planteadas por docentes y directivos docentes. Las disposiciones del currículo formal en Colombia se establecen como un conjunto de estándares definidos a través del Ministerio de Educación Nacional, con el que se establecen las leyes, decretos y derechos básicos de la educación, basados en lineamientos internacionales. Luego, es tarea de las instituciones municipales —Secretarías de Educación— adoptar y adaptar esos parámetros educativos a sus contextos particulares. Así, las instituciones educativas se encargan de ejecutar las disposiciones según la población que atienden (Brito y Purificação, 2017), tal como lo ejemplificaron los relatos de los coordinadores de ambas instituciones.



La Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, y se reglamenta con el decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013. Esta normatividad permite introducir apartados específicos en los manuales de convivencia escolar, que apuntan a la sana convivencia y la interacción pacífica entre los actores educativos, lo cual terminaría aportando a la inclusión del desarrollo de la inteligencia social.

Sin embargo, es necesario particularizar las formas en que a nivel regional y en las aulas de clase se pueden poner en práctica las directrices nacionales. Es aquí donde el currículo real encuentra su razón de ser en la práctica educativa. Se evidencia entonces, tanto en el centro rural como en el colegio urbano, el planteamiento de estrategias puntuales por parte de los docentes, con el fin de responder a las necesidades de sus estudiantes y mediante el uso de metodologías como exposiciones, representaciones dramáticas, entrevistas a pares, interacción con sus comunidades y la transversalización de contenidos. Con esto aportan —incluso de forma implícita— al desarrollo de habilidades sociales que les permiten la apropiación de destrezas, valores y actitudes, según el contexto donde se encuentren.

Finalmente, respecto al *currículo oculto*, se consideran todos aquellos aspectos del entorno escolar que, aunque no forman parte del currículo formal o real, sí contribuyen al aprendizaje social relevante, en tanto el vínculo y las tensiones que se generan entre docentes y estudiantes son el móvil que lleva a estos últimos hacia el aprendizaje. Aunque este modelo curricular no se expresa en ningún documento oficial, logra adquirir gran importancia para la formación crítica y reflexiva de los estudiantes. A partir de esto, y bajo la perspectiva de Brito y Purificação (2017), se recoge lo mencionado por los actores involucrados para sintetizar que el currículo oculto les aporta, de manera diferencial a los estudiantes, las creencias y

pautas que les posibilitan darse cuenta de su papel social en los territorios donde están.

Lo discutido anteriormente permite entonces nutrir esta discusión con la tercera y última categoría, pues abordan las diferencias entre las particularidades rurales y urbanas y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia social. Corresponde entonces mencionar que la brecha económica que existe actualmente entre ambos sectores es uno de los principales elementos diferenciales y determinantes que influye directamente en la calidad educativa de las zonas más apartadas del territorio nacional. La divergencia en el desarrollo económico de las zonas rurales refleja de forma histórica las consecuencias que ha traído el conflicto armado que ha azotado a Colombia en los últimos 52 años. A partir de las entrevistas se evidencia que docentes y directivos docentes, participantes de este estudio, han vivido de primera mano cómo la guerra ha distanciado la ruralidad de los objetivos educativos nacionales y ha perpetuado el déficit en la calidad formativa de este sector, lo que ha agravado los desafíos respecto a insumos pedagógicos con los que se oferta el derecho a la educación.

Esta idea es sustentada en el Informe de los empresarios por la educación (Hernández, 2018), quienes plantean en síntesis que los jóvenes que viven en áreas rurales han experimentado de manera más intensa el impacto del conflicto armado, ya que durante el período comprendido entre 2013 y 2015 se reclutó un niño al día en estas zonas. En ese mismo lapso, un total de 65 escuelas rurales se vieron afectadas por la guerra. Según este informe, Colombia sigue ubicándose en los niveles más bajos en comparación con otros países en las pruebas Pisa. Según las proyecciones, es poco probable que Colombia mejore sus resultados de “insuficientes” a “aceptables” antes del final del próximo mandato presidencial. Según la Unesco, se requerirían más de 30 años para que el país alcance un nivel de aprendizaje promedio.

Aunque desde el 2003 en la Ley 115 de 1994 existe una propuesta por parte del Ministerio de Educación Nacional que incluye estrategias para un ‘cierre de

brechas' entre lo rural y lo urbano, las percepciones actuales en los discursos de docentes y directivos reflejan que aún hay dependencia de voluntades políticas en la asignación de recursos que brinden condiciones favorables y garanticen una educación realmente sostenible (Echavarría et al., 2019). Aunado a esto, los datos del Departamento Nacional de Planeación (DNP) en Colombia dan muestra de que, con el paso del tiempo, siguen estando presentes muchas de esas brechas entre ambos sectores (MinEducación, 2017).

En la educación rural se ha implementado mayormente el modelo pedagógico de aulas multigrado (Gómez, 2020). Actualmente, El Centro Educativo Rural San Juan sede San Jorge trabaja bajo esta modalidad, que sigue limitando los alcances educativos rurales frente a las instituciones urbanas, que son el referente para las adaptaciones del sistema educativo general. De ahí que haya diferencia entre la educación primaria urbana y la escuela rural multigrado (Forero Quiroga, 2013). Las implicaciones que tienen estas divergencias en cuanto al desarrollo de la inteligencia social son proporcionales a la calidad educativa que pueda ofrecerse en las instituciones gubernamentales, en los diferentes contextos. ¿Cómo podrían visualizarse estas particularidades sociales a tiempo para ser incluidas en los planes de estudio? La pregunta podría responderse diciendo que estas diferencias deben ser vistas como una real necesidad, entendida como una problemática que no es local y aislada, sino que hace parte de una realidad nacional (Brito y Purificação, 2017).

Es evidente que para la docente del Colegio Bautista de Castilla los retos a los que se enfrenta la educación urbana están altamente relacionados con la delincuencia común presente en las urbes. Además, que, aunque en el contexto urbano se alude a un alto desarrollo y cuidado de sus escenarios educativos, es importante recalcar que los docentes resaltan las falencias que existen para afrontar el gran reto que superpone la educación de calidad, bajo una alta demanda del servicio, y, por ende, una necesidad explícita de recursos estatales. Es decir, trascendiendo al asunto de las notorias

diferencias entre ambos sectores, se encuentra que en los escenarios evaluados en este documento no existe un contexto idóneo en términos del desarrollo de la inteligencia social y que hay una necesidad imperante de repensar el sistema de educación en Colombia.

## CONCLUSIÓN

Siguiendo lo expuesto en los resultados y la discusión, se puede concluir, en primer lugar, que a nivel tanto nacional como regional es esencial considerar la cobertura, la flexibilidad y la pertinencia de la educación y sus contenidos curriculares en entornos tanto urbanos como rurales. Esta realidad social, política y económica debe ir más allá de las estadísticas generales utilizadas para evaluar la calidad de la educación en Colombia, ya que estas no reflejan la situación específica de cada área. Así, es crucial pensar la escuela y sus mediadores como agentes de gran poder transformador. Esto implica la formación de estudiantes capaces de actuar como críticos frente a los desafíos de sus entornos, independientemente de sus contextos inmediatos. Además, se busca que estos estudiantes se conviertan en ciudadanos responsables y conscientes, con la capacidad de contribuir a la transformación de su sociedad. Esto podría incluir la reducción de las desigualdades sociales, tanto las mencionadas en este documento como aquellas que no se han abordado, lo que podría considerarse como el propósito fundamental de la relación entre la inteligencia social y los diseños curriculares.

El diseño curricular formal actual en Colombia tiene el potencial de favorecer el desarrollo de la inteligencia social a nivel nacional (entornos urbanos y rurales) al incorporar elementos que promueven habilidades sociales y emocionales en asignaturas como Ética y Cívica, Cátedra de paz, incluso en Religión, que incluyen aspectos como la inteligencia emocional, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la empatía. Sin embargo, a menudo se subestiman estas en comparación con las asignaturas duras como matemáticas y ciencias.



Frente a esto se sugiere seguir en la revisión minuciosa de los planes de estudio para integrar más eficazmente la educación en habilidades blandas en el currículo formal, unido a un cambio de paradigma del sistema de evaluación en el que la idea del éxito no se limite a las calificaciones en asignaturas duras, sino también en la capacidad de las personas para relacionarse, comunicarse y colaborar de manera efectiva.

Por otra parte, la manera como los contenidos formales se reflejan a través del currículo real en los entornos urbanos y rurales puede variar según las características y recursos de cada contexto educativo específico. Las áreas urbanas generalmente tienen un acceso más fácil a recursos educativos, como bibliotecas, centros culturales y programas extracurriculares, lo que puede permitir una implementación más efectiva de un currículo que incluya actividades y prácticas para el desarrollo de la inteligencia social. Respecto a las zonas rurales, los recursos educativos pueden ser limitados, lo que significa un desafío proporcionar experiencias educativas enriquecedoras que fomenten la inteligencia social. La falta de acceso a programas extracurriculares y actividades culturales puede ser un obstáculo, aunque pueden enfrentar limitaciones de recursos y acceso a capacitación.

Finalmente, desde la perspectiva del currículo oculto en áreas urbanas, los estudiantes pueden estar expuestos a una variedad de interacciones sociales tanto en la escuela como en la comunidad. No obstante, el docente, al contar con mayor cantidad de estudiantes en el aula de clase, se ve desafiado a hacer mucho más explícito el modelado de comportamientos sociales positivos a través de sus interacciones cotidianas. En zonas rurales, la comunidad educativa genera más arraigo a la escuela como un lugar para articularse, crear lazos y para tomar decisiones que impactan el funcionamiento cotidiano de sus conductas. En este nivel, el currículo oculto en zonas rurales incluye espacios extracurriculares para fomentar el respeto por las normas locales y la preservación de la cultura rural.

A partir del estudio realizado se puede sugerir para próximas investigaciones indagar sobre el desarrollo de la inteligencia social en los maestros como personas que asumen con sus estudiantes el principio pedagógico de ser ejemplo, cómo sus creencias y su propia realidad pueden aportar al rol que debe asumir el maestro en la actualidad y las necesidades en los procesos de formación de las nuevas generaciones.

### **DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES**

Los autores declaran que, durante la realización de este trabajo y la redacción del artículo, no han influido intereses personales ni externos a su voluntad. Además, aseguran que no se han involucrado en ninguna mala conducta y han mantenido los estándares éticos habituales y adecuados para la investigación.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N., y Bechara, A. (2003). Exploring the Neurological Substrate of Emotional and Social Intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800. <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>
- Barraca, J., y Fernández, A. (2006). Inteligencia Emocional, empatía y competencia social. Una investigación empírica con estudiantes de bachillerato. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 427-438. <https://www.ansiedadestres.es/sites/default/files/rev/ucm/2006/anyes2006a34.pdf>
- Barriga, D. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y comunicación educativas*, 21, 19-39. <http://www.profesaulosuna.com/data/files/EDUCACION/TEORIA%20Y%20DISEÑO%20CURRICULAR/CURRICULO/HILDA%20TABA/Aprox-metod.pdf>
- Bassett, D., y Gazzaniga, M. (2011). Understanding Complexity in the Human Brain. *Trends in Cognitive*





Sciences, 15(5), 200-209.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.03.006>

Berger, P. L., Luckmann, T., y Zifonun, D. (1967). *The social construction of reality*. Penguin Books.

Brito, I. O., y Purificação, M. (2017). Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo. *Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, 22(2), 387-402.

<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revesumar/article/view/5992>

Calle, D. (2014). Cerebro y cognición social. Un puente entre la neurociencia y la construcción social del sujeto. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 2(1), 51-56.

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=8078ec96-9f6e-4358-b190-947f8a876769%40sessionmgr103&ybdata=JmxhbmC9ZXMc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=101085302&ydb=asn>

Chacón, B., Zabala, S., Trujillo, A., Velásquez, A., y Cotos, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.

Damon, W., y Hart, D. (1991). *Self-understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge.

De Morales, F., y Küller, J. (2016). Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas. Editora Senac São Paulo.

DANE (2018). Resultados Censo Nacional de Población y vivienda 2018.

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

Decreto 1965 de 2013. (2013, 11 de septiembre). Por el cual se reglamenta la ley 1620 de 2013. *Diario Oficial* 48910.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

De los Reyes-Aragon, C., Amar, J., Correa, A., Harb, S., Madariaga, C., y Abello-Llanos, R. (2016). The Care and Development of Children Living in Contexts of Poverty. *Journal of Child and Family Studies*, 25(12), 3637-3643.

<https://doi.org/10.1007/s10826-016-0514-6>

Devís, J., Fuentes, J., y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90.

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>

Echavarría, C., Vanegas García, J., González Meléndez, L., y Bernal Ospina, J. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2019(79), 15-40. DOI:

<https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.2>

Forero Quiroga, I. (2013). *El rol del docente en la gestión educativa de las escuelas rurales multigrado [tesis de maestría]*. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1091/TO-16298.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Galeano-Marín, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada (2a ed.)*. Universidad de Antioquia.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06h7>

Gómez, A. (2020). Formación ciudadana en Colombia: balance de la cuestión, retos y tensiones. *Praxis*, 17(1) 99-110. DOI:

<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.4040>

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social, la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Planeta.

Hernández, J. (19 de mayo de 2018). Informe Empresarios por la Educación: La difícil situación de las escuelas rurales en Colombia. *El Espectador*.

<https://fundacionexe.org.co/la-dificil-situacion-de-las-escuelas-rurales-en-colombia/>

Kurtines, W., y Gewirtz, J. (1984). *Morality, moral behavior, and moral development*. Wiley.

León-Rodríguez, D., y Cárdenas, F. (2016). Aproximación neurodinámica a la cognición social. *Universitas Psychologica*, 15(5).  
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.ancs>

Ley General de Educación [Ley N° 115]. 8 de febrero de 1994 (Colombia).  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley de convivencia escolar N° 1620 [Ley 1620]. 15 de marzo de 2013 (Colombia).  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

Maré, K., (2011). El Proyecto Limpopo: evidencia empírica sobre el concepto de inteligencia emocional-social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 107-129.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109009>

Martínez-Pineiro, B. (2014). El desarrollo de la inteligencia social y emocional en Educación Infantil. [trabajo de grado para optar por el título de licenciada en educación infantil]. Universidad Internacional de la Rioja.  
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2300>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Plan especial de educación rural - Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.  
[http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc\\_web/10.-PEER\\_06-2017.pdf](http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/Doc_web/10.-PEER_06-2017.pdf)

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

Papalia, D. (2017). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.

Peña, G., Medina, G. J., y Mora, G. (2002). Urbano-rural, constante búsqueda de fronteras conceptuales. *Revista de información y análisis*, 20,

17-24.  
[http://bibliotecadigital.imipens.org/uploads/Urban\\_o\\_rural,%20constante%20busqueda%20de%20fronteras%20conceptuales%20-.pdf](http://bibliotecadigital.imipens.org/uploads/Urban_o_rural,%20constante%20busqueda%20de%20fronteras%20conceptuales%20-.pdf)

Pérez, E. y Farah, M. (2012). Los modelos de desarrollo y las funciones del medio rural en Colombia. (49).  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1987>

Ratto, M. (2015). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

Restrepo-Segura, Y., Vásquez-Arboleda, C., y Ortiz-Higueta, L. (2018). La cognición social: abriendo puertas para la convivencia escolar. En R. Jaramillo. (Ed). *Formación y Convivencia*, 23-33.

Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.  
<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Suárez-Relinque, C., Moral-Arroyo, G. y González-Fernández, M. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en *Psicología*. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.  
<http://dx.doi.org/10.5093/in2013a9>

Zapata, L., Lewis, S., Urquijo, M., Pineda-Alhucema, W., Falquez, L., y Lopera-Pérez, D. (2017). Influencia del riesgo social en la teoría de la mente y funciones ejecutivas de adolescentes colombianos. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-14.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.irst>

Zautra, A., Kenney-Zautra, E., y Écija-Gallardo, C. (2014). *Inteligencia social: aplicación práctica en el contexto educativo. La humanización de las relaciones sociales*. Ministerio de Educación.



